

ARTE, CRIATIVIDADE E DOCÊNCIA: O QUE PENSAM OS/AS PROFESSORES/AS DO ENSINO SUPERIOR?

ART, CREATIVITY, AND TEACHING: WHAT HIGHER EDUCATION TEACHERS THINK?

ARTE, CREATIVIDAD Y ENSEÑANZA: LO QUE PIENSAN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

Raiza Barros de Figuerêdo¹
Fatima Maria Leite Cruz²

RESUMO: Este artigo visa discorrer sobre alguns sentidos atribuídos à docência criativa no magistério superior. Serão trazidas as contribuições da psicologia no entendimento dessa temática, notadamente, a partir dos estudos acerca da arte, criatividade e educação estética desenvolvidas pelo psicólogo bielorusso Lev Vygotsky. Para a compreensão desses sentidos associados à docência criativa, adotamos a perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais. Trata-se de um recorte de pesquisa de tese de doutorado, que foi desenvolvida junto a cento e vinte e três docentes do magistério superior. Com relação à metodologia, aplicamos o questionário de associação de palavras, QALP, empregado para compreender os sentidos alusivos à docência criativa, com questões relativas ao perfil dos/as participantes e termos indutores. Adotamos o software Iramuteq no tratamento do corpus da associação livre de palavras, a partir da análise prototípica. Nos resultados, a arte compôs as representações sociais de docência e criatividade, no seu núcleo central. Através desse estudo, visamos fomentar o debate acerca da importância da educação estética na educação superior, uma “educação pelos sentidos”, desenvolvida mediante a arte, visando práticas que favoreçam o crescimento e a aprendizagem dos/as estudantes.

Palavras-chave: Docência. Criatividade. Ensino Superior.

¹ Doutora em Psicologia (UFPE). Professora do Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, CFCH (UFPE). Psicóloga.

² Doutora em Educação (UFPE). Professora Titular do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, DPSIE, Centro de Educação, CE (UFPE). Psicóloga.

ABSTRACT: This article aims to discuss some of the meanings attributed to creative teaching in higher education. The contributions of psychology to the understanding of this theme will be brought, notably from the studies on art, creativity and aesthetic education carried out by the belarusian psychologist Lev Vygotsky. We adopted the psychosocial perspective of the theory of social representations, to understand these meanings associated with creative teaching. This is a research excerpt from a doctoral thesis, which was developed with one hundred and twenty-three higher education teachers. Regarding the methodology, we applied the word association questionnaire, QALP, designed to understand the meanings alluding to creative teaching, with questions related to the profile of the participants and inducing terms. We adopted the Iramuteq software to treat the corpus of free word association, based on prototypical analysis. In the results, art composed the social representations of teaching and creativity, in its central core. Through this study, we promote debate on the importance of aesthetic education in higher education, an “education through the senses”, developed through art, involves practices that favor the growth and learning of students.

Keywords: Teaching. Creativity. Higher education.

RESUMEN: Este artículo pretende discutir algunos significados atribuidos a la enseñanza creativa. Las contribuciones de la psicología a la comprensión de este tema se extraerán, en particular, de los estudios sobre arte, creatividad y educación estética desarrollados por el psicólogo bielorruso Lev Vygotsky. Para comprender estos significados asociados con la enseñanza creativa, adoptamos la perspectiva psicosocial de la teoría de las representaciones sociales. Este es un extracto de investigación de una tesis doctoral, desarrollada con ciento veintitrés docentes de educación superior. En cuanto a la metodología, aplicamos el cuestionario de asociación de palabras (QALP), utilizado para comprender los significados que aluden a la enseñanza creativa, con preguntas relacionadas con el perfil de los participantes y términos inductores. Adoptamos el software Iramuteq para tratar el corpus de asociación libre de palabras, basado en el análisis prototípico. En los resultados, el arte compuso las representaciones sociales de la enseñanza y la creatividad, en su núcleo central. A través de este estudio, presentamos un debate sobre la importancia de la educación estética en la educación superior, una educación a través de los sentidos, desarrollada a través del arte, que busca prácticas que favorezcan el crecimiento y el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: Docencia. Creatividad. Educación superior.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma tese de doutorado, visa discorrer sobre alguns sentidos atribuídos à docência criativa no magistério superior, que foi compreendida pelos/as participantes através da arte e outros sentidos emergentes, que serão discutidos posteriormente. Serão trazidas as contribuições da psicologia no entendimento dessa temática. Inicialmente, abordaremos os conceitos de criatividade, arte e educação estética, na visão do psicólogo bielorusso Lev Vygotsky, pois a arte e a criatividade ancoram esse modelo de educação e nos pautamos nas construções teóricas desse autor, para a compreensão dos referidos conceitos.

Vygotsky (2025) indaga, qual o papel da arte no comportamento humano? Essa reflexão é pertinente, colocando a arte e a criatividade como inerentes à vida humana, atribuindo-lhes um papel relevante na constituição do sujeito e suas interações no mundo social. Ele esclarece que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos. Assim, defendemos a tese de que o trabalho com a arte na educação superior possibilita o desenvolvimento de experiências estéticas que colaboram para a formação pessoal e profissional dos estudantes, a partir do fomento aos processos criativos em sala-de-aula.

Acerca das teorias sobre a arte, ele afirma que a primeira e mais divulgada concepção é de que a arte nos contagiaria com certos sentimentos, a chamada Teoria do Contágio. É nessa capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos sentimentos dos outros homens que se baseia a atividade da arte. A este respeito diz Tolstói (2016), o que distingue a verdadeira arte da falsa é o contágio, portanto quanto mais forte for esse contágio, maior será a qualidade da arte. Na visão de Vygotsky (2025), esse ponto de vista reduz a arte à mais comum das emoções e afirma que não há nenhuma diferença essencial entre o sentimento comum e o citado pela arte, a qual é um simples amplificador e um aparelho transmissor do contágio pelo sentimento.

Discorrendo sobre a natureza da arte, Vygotsky (2025) assegura que essa sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, dor ou inquietação, quando suscitados pela arte, produzem algo a mais. A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência e não se pode admitir que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que não implique nenhum poder sobre esse sentimento. Depois, argumenta que a ciência não só contagia com as ideias toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do ser humano; do mesmo modo, a arte é uma espécie de

sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos, ou seja, amplia o potencial do ser humano e tal ação é importante nos processos educacionais. Vygotsky cita Nietzsche (2008) para referir que a arte exerce um grande poder sobre o ser humano. Quando se perderam o estado normal do ânimo e a harmonia da alma foi necessário dançar sob o compasso do cantor, pois era essa a receita da medicina.

Abordando a temática da percepção da arte, Vygotsky (2025) pontua que essa também exige criação, sendo assim não basta vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, nem entender a estrutura da própria obra. É necessário superar criativamente o próprio sentimento, encontrar a sua catarse e, só então, o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.

Para Vygotsky (2025), quando a arte realiza a catarse, atinente às comoções mais íntimas e vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é social. Então, ocorre a refundição das emoções fora de nós que “realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade” (p. 315).

O ato artístico é, portanto, um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes (VYGOTSKY, 2025). Toassa (2011) grafa as funções da arte na visão vygotskyana e uma delas é produzir a descarga energética dos sentimentos comuns que não encontram vazão na vida normal. Outra função é introduzir ação na paixão, transformar paixão em ação.

4

No tocante à educação estética que é alvo desse artigo, esse é um modo de trabalhar com a arte e a criatividade, a qual diz respeito à criação de algo novo. Por sua vez, a atividade criadora, através da qual se desenvolve a criatividade, envolve diversos processos psicológicos superiores, dentre eles, a percepção de determinados aspectos da realidade e a acumulação, pela memória, dos elementos mais significativos, dentre a totalidade dos aspectos percebidos (VYGOTSKY, 1990).

Há a reelaboração desses elementos por meio da fantasia, processo no qual estão presentes tanto a cognição, quanto a vontade e o afeto e, posteriormente, ocorre a objetivação do produto da imaginação, a qual, ao materializar-se na realidade, traz consigo uma nova força, que se distingue por seu poder transformador frente à realidade da qual se originou. Aqui, podemos perceber os diversos elementos atinentes ao funcionamento da atividade criadora, no

qual se articulam elementos cognitivos, afetivos e sociais (VYGOTSKY, 1990, tradução nossa; ZANELLA et al., 2003).

Continuando a discussão acerca da educação estética, Vygotsky (2010) menciona que até hoje, tanto na psicologia, quanto na pedagogia, não se resolveram as questões alusivas ao seu objetivo, natureza, sentido e métodos. Foi negado quase todo sentido educativo das vivências estéticas e, outras vezes, exagerou-se o sentido das emoções estéticas, encarando-as como algo que resolveria todos os problemas na educação.

Vygotsky (2010) associa a vivência estética a algo intenso. A emoção estética pressupõe a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. A percepção da forma, desempenhado pelos sentidos, a exemplo da visão e da audição, constitui o momento inicial da vivência estética, posteriormente, essas inferências sensoriais estimulam no indivíduo um tipo de reação diferente, da que geralmente ocorre em outros momentos. Essa reação constitui a natureza da vivência estética.

Com base numa perspectiva estética é possível trabalhar com o dinamismo na educação, não significa trabalharmos necessariamente para a formação de artistas. Sinaliza, antes de tudo, construirmos uma educação que tenha a arte como aliada na relação ensinar-aprender. Por meio da aproximação com as artes, a estética pode vir a ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas inusitadas de perceber o mundo. Por meio da experiência estética, o ser humano desenvolve a capacidade sensível, a percepção, e constrói um olhar que incentiva a perceber a realidade de diversos ângulos, inaugurando diferentes possibilidades de compreensão da realidade (CAMARGO; BULGAKOV, 2008). A discussão trazida por Vygotsky, acerca da educação estética é uma contribuição importante da psicologia ao campo da educação.

Com relação à perspectiva de construção social da realidade pelos sujeitos, adotamos a teoria das representações sociais, como lente de análise teórico-metodológica da pesquisa, sobre a qual discutiremos, a seguir.

As representações sociais e a perspectiva de Abric

Na compreensão dos sentidos atribuídos à docência criativa, utilizamos a abordagem da Teoria das Representações Sociais, TRS. O conceito de representações sociais é mencionado pela primeira vez por Moscovici (1961/2012), em seu estudo sobre a representação social da

psicanálise, intitulado: *Psychanalyse: son image et son public*, no qual ele buscou compreender como um saber científico, a psicanálise, foi difundida no senso comum. No que concerne ao conceito de RS, Trindade, Santos e Almeida (2011) assinalam que essas podem ser:

Entendidas como uma forma de conhecimento de senso comum e socialmente partilhado, tem em seu bojo, a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente (p. 102).

Na abordagem estrutural de Abric, encontra-se a ideia de um núcleo central que apresenta maior resistência e durabilidade, já o sistema periférico relaciona-se às circunstâncias em que a representação se elabora e estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior variação (ARRUDA, 2002).

Abric (1994) aborda que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, elemento fundamental da representação social, que determina o significado e organização da representação. O núcleo central é responsável pela significação, consistência e a permanência da representação, vai resistir à mudança, pois toda modificação do núcleo central acarretará numa grande transformação da representação. Esse núcleo central, é constituído de um ou de alguns elementos que asseguram três funções essenciais, a significação da representação, relativa à função geradora, em torno da qual se cria ou transforma o significado dos elementos constitutivos da representação social. Há a função organizadora, que determina a natureza dos laços entre os elementos da representação social. Existe, ainda, a função estabilizadora relacionada à permanência e à estabilidade das representações sociais (tradução nossa).

6

O sistema periférico, por sua vez, é menos resistente, mais leve e flexível. É a parte mais acessível e viva da representação. Os elementos periféricos da representação organizam-se em torno do núcleo central, apresentam a função de concretização, diretamente dependente do contexto, outrossim, interagem com os elementos da situação, na qual se produzem as representações sociais e resultam da ancoragem da representação na realidade. Há também a função de regulação, esses elementos trazem informações novas e estão atrelados aos processos de mudança. Referimos, ainda, a função defensiva, através da qual o núcleo central de uma representação social resiste à mudança. Logo, a transformação de uma representação social, ocorre a partir dos elementos periféricos, que comportam as contradições presentes nos processos de atribuição de sentido (ABRIC, 1994, tradução nossa; ARRUDA, 2002).

Com relação aos métodos utilizados para estudar o núcleo central e o sistema periférico é comum utilizar questionários de associação livre de palavras, no qual se pede que as pessoas falem quais são as primeiras palavras que lhe vem em mente, ao pensar sobre determinado tema/objeto, que se configura como estímulo indutor. Após isso, os sujeitos podem fazer hierarquizações, a partir do grau de importância de cada palavra (ABRIC, 1994, tradução nossa). Tal método foi utilizado nessa pesquisa.

METODOLOGIA

Natureza da pesquisa e cuidados éticos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Chizzotti (2006), visa a análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio em que constroem suas vidas e relações. Destacamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPE e os/as participantes assinalaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da mesma, todos os cuidados éticos foram seguidos, no tocante ao respeito aos/às participantes.

Local da pesquisa e participantes

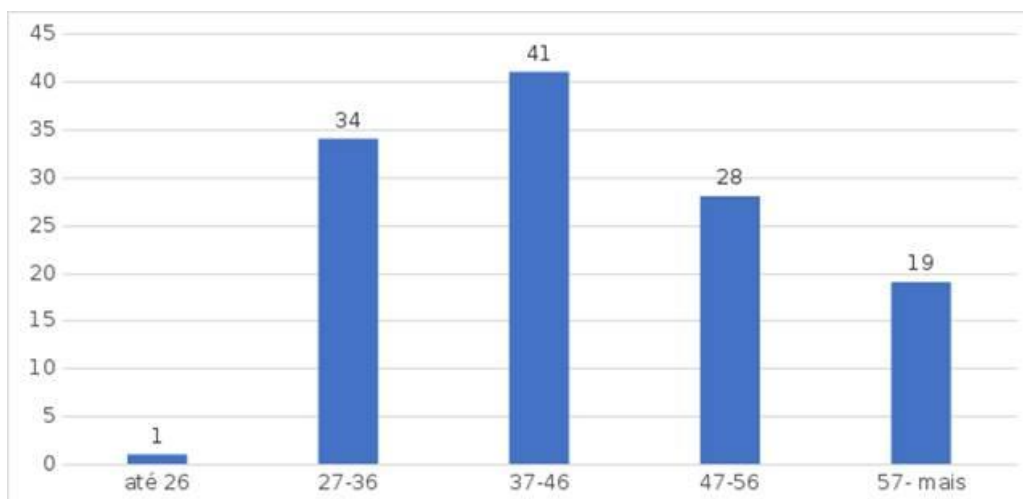
Essa pesquisa foi desenvolvida com docentes de instituições de ensino superior de Pernambuco, uma pública e outra privada, visando contemplar os diferentes contextos nos quais essa modalidade de ensino é ofertada. A coleta de dados foi feita de forma presencial, através de várias visitas às instituições de ensino, nas quais a pesquisadora conversava com os/as docentes sobre o objetivo do estudo e os/as convidava a participar, posteriormente, preenchiam o questionário, instrumento adotado no estudo.

Com relação à caracterização dos/as docentes, participaram da pesquisa cento e vinte e três professores e, desse total, setenta e nove vinculados à IES pública e quarenta e quatro pertencentes à IES privada na cidade de Recife-PE, visando abranger os contextos nos quais a educação superior é ofertada. Desse total de participantes, sessenta e quatro foram do sexo feminino e cinquenta e nove, pertencentes ao sexo masculino. Desse modo, afirmamos que o quantitativo de docentes, a partir da variável sexo, foi equiparado, aspecto que nos mostra que tanto homens, quanto mulheres estão exercendo a docência na educação superior.

Geralmente, a docência na educação básica é mais feminizada do que na educação superior, na qual tem havido uma tendência de uma participação mais igualitária de homens e mulheres. Vianna (2016) comenta que ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, em especial, na educação básica é grande a presença de mulheres no exercício do magistério, apesar de sabermos que hoje, começa a haver um aumento da participação masculina nesse campo.

Acerca da faixa etária dos professores (ver o gráfico 1), houve um predomínio de professores mais jovens, em detrimento dos mais velhos. Com relação à presença dos professores mais jovens, atualmente, o aumento da oferta de cursos de pós-graduação no Brasil tem formado muitos docentes para o exercício na educação superior, embora não estejam atrelados à formação pedagógica que, praticamente, não é contemplada nesses cursos. Acrescente-se a esse aspecto, as reais possibilidades de inserção docente, tanto em IES públicas quanto privadas, dado o crescimento, principalmente, dessas últimas instituições (VEIGA, 2017) no cenário educacional. O aumento da oferta dos cursos de pós-graduação, o crescimento das possibilidades de inserção docente nas IES, atrelados à motivação pessoal, têm levado as pessoas a buscarem o trabalho docente.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por idade



Fonte – Dados da pesquisa

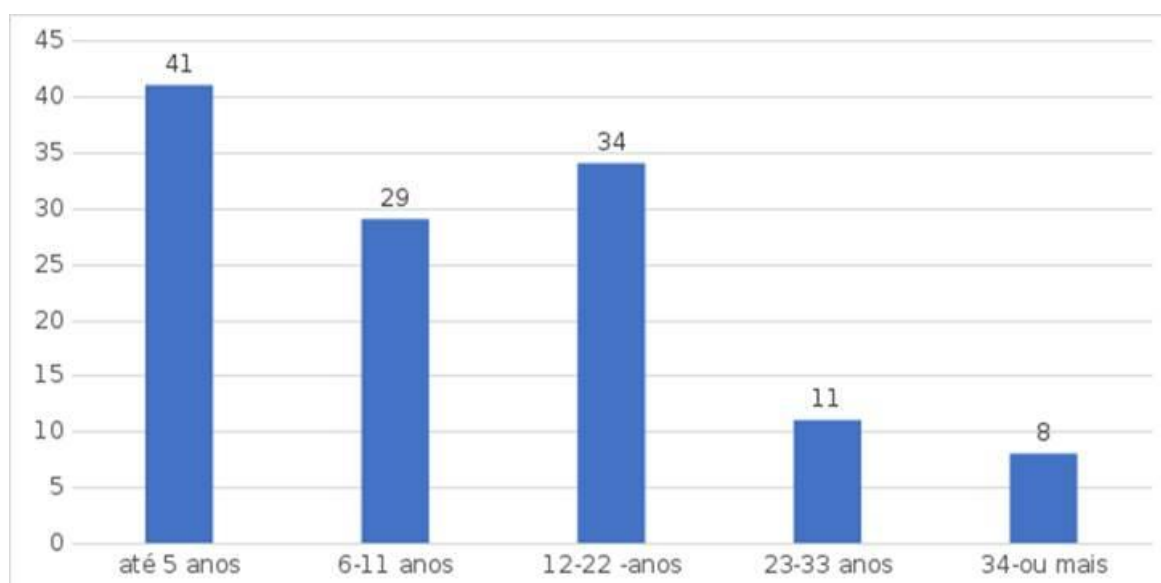
A respeito do tempo de atuação docente, de acordo com o gráfico 2, a maior quantidade dos participantes estava nos anos iniciais de carreira, até cinco e entre seis e onze anos, ou seja,

nessa pesquisa houve um maior quantitativo de docentes com recente atuação no magistério da educação superior.

Em seu modelo de ciclo de vida profissional docente, Hubermann (1995) destaca cinco momentos: o primeiro consiste na entrada, que envolve os três anos iniciais, é o contato preliminar do professor com o exercício docente. O segundo momento é a estabilização, que ocorre entre o terceiro e o sexto ano. Depois disso, há a diversificação marcada pela vivência de diferentes experiências no âmbito do ensino. Essa fase ocorre dos sete aos vinte e cinco anos de atuação. A serenidade acontece entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de profissão, é marcada por uma atitude de distanciamento afetivo ou conservadorismo e lamentações.

Por fim, há o desinvestimento, etapa marcada pela preparação para a aposentadoria e progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou mais difícil. A partir desse referencial, podemos considerar que os participantes estavam, em sua maioria, nas fases de estabilização e diversificação (HUBERMANN, 1995).

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por tempo de atuação docente



Fonte – Dados da pesquisa

Instrumentos e procedimentos

O questionário contemplou questões relativas ao perfil dos/as participantes, tais como idade, sexo e tempo de docência, por exemplo, e, em seguida, termos indutores para a realização de associação de palavras. O questionário de associação livre de palavras, QALP é bastante

utilizado nas pesquisas desenvolvidas, a partir da teoria das representações sociais, por seu caráter espontâneo associado à livre manifestação das primeiras ideias, referentes a cada uma das expressões indutoras.

No QALP, os/as participantes escreveram as cinco primeiras palavras que lhes vinham à cabeça quando liam os termos indutores: *docência universitária*, *docência e criatividade*, *professor criativo*. Posteriormente, pedíamos para que ordenassem as palavras, por ordem de importância, numa escala crescente de 1 a 5. Realçamos que nesse artigo, traremos os achados referentes ao segundo termo indutor, *docência e criatividade*.

As respostas do questionário de associação livre de palavras receberam um tratamento pré-analítico, a partir do qual elaboramos o dicionário de expressões semânticas, no qual cada verbete está associado a palavras com o mesmo radical ou significado semelhante. Tal procedimento uniformizou os dados e possibilitou que o software Iramuteq auxiliasse no tratamento adequado do corpus, a partir da análise prototípica.

O IRAMUTEQ é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source. Ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python (www.python.org). Começou a ser utilizado no Brasil em 2013. O processamento de dados permitido pelo software viabiliza o aprimoramento das análises, inclusive em grandes volumes de texto (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O referido software realizou a análise prototípica também conhecida como análise das evocações ou análise das quatro casas, que é uma das técnicas mais difundidas para a caracterização estrutural de uma representação social, geralmente é aplicada sobre dados na forma de palavras ou expressões evocadas por participantes ao lerem ou ouvirem um termo indutor. Desse modo, essa análise propõe a definição da relevância de cada palavra associada, mediante o cruzamento das palavras mais frequentes com aquelas mais prontamente evocadas (WACHELQUE; WOLTER, 2011). Através do uso desse software pudemos identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais de *docência e criatividade*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pontuamos que diversos sentidos se fizeram presentes na compreensão da *docência criativa*, mas para fins de recorte, nesse artigo, dada a diversidade e amplitude dos mesmos, optamos por focalizar o debate acerca da arte, presente no núcleo central e outros sentidos mais

proeminentes atribuídos à docência criativa, na primeira periferia e zona de contraste das representações sociais (ver na tabela 1). Assinalamos que o estudo da arte foi empreendido por Vygotsky (2025), o qual a encarava como técnica social do sentimento que incorpora os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser ao ciclo da vida social, ou seja, se desenrola a partir da relação com o outro nos diversos contextos sociais.

Outros sentidos que sobressaíram junto ao da arte foram *desafio e necessário*, de acordo com a teoria das representações sociais, perspectiva que adotamos, no núcleo central encontram-se os principais sentidos atribuídos a um objeto social, nesse caso à docência criativa. Sendo assim, os/as participantes compreendem a docência criativa como algo desafiador, pois envolve construções contínuas em sala-de aula, além de ser necessária, visando que as práticas educativas promovam crescimento e aprendizagens significativas para os/as estudantes, sobretudo, diante do mundo tecnológico que tanto seduz a juventude.

Acerca do sentido da arte na docência criativa, emergiu nesse estudo, um significado semelhante ao abordado por Ludke (2001), e do teórico Stenhouse que se utiliza de uma bela metáfora, ao comparar o trabalho do professor ao do artista, ou seja, aquele que ensaia com seus diferentes materiais as melhores possibilidades para o processo de criação.

Desta feita, o professor experimenta cada sala de aula como um laboratório, no qual pesquisa as melhores maneiras pela interação para atingir seus alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. Encaramos que tais ações englobam o uso de diferentes planejamentos, recursos, linguagens artísticas, tecnologias e diversas estratégias de avaliação, além de um trabalho que envolve reflexividade sobre a sua própria prática.

Tabela 1- Termo indutor: docência e criatividade

Núcleo central	F	O.h	Primeira periferia	F	O.h
Interação	40	2.6	Pesquisa	62	2.9
Alegria	31	2.8	Recursos	34	3.2
Desafio	28	2.7	Dinâmica	27	3.1
Metodologia	27	2.8	Abertura	23	3.1
Inovação	25	2	Compromisso	22	3.4
Necessário	19	2.6	Motivação	21	2.9
Arte	18	2.7			
Planejamento	17	2.8			

Zona de contraste	F	O.h	Segunda periferia	F	O.h
Reflexão	15	2.7	Mudança	16	3.2
Criatividade	10	2.6	Liberdade	14	3.1
Prática	8	1.8	Tecnologia	13	3.5
Eficaz	5	2.4	Difícil	12	3.6
Articulação	4	2.5	Atualização	9	3
Vocação	2	1	Tempo	8	2.9
			Crítico	4	4
			Vivência	3	4.3
			Trabalho	3	4
			Alternativas	3	3.3
			Utilidade	2	3.5

*F - frequência. O.h - ordem de hierarquização = grau de importância, numa escala de 1 a 5.

Fonte: Dados da pesquisa

Essa associação do trabalho do professor à figura do artista, insere-se no modelo hermenêutico-reflexivo que, por um lado associa a profissão à alegria de interagir e compartilhar e, por outro, reveste-se do que circula no senso comum, como necessidade na educação, e que se expressou na palavra inovação. Nesse modelo o ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, sendo determinado pelo contexto e os seus resultados são imprevisíveis. Tudo isso é permeado por desafios, requisitando escolhas éticas e políticas. Nesse cenário, o professor é encarado como intelectual que desenvolve seus saberes e criatividade para atuar em situações únicas, incertas e conflituosas no contexto de sala-de-aula. Além de que, o conhecimento do professor é formado pela sensibilidade da experiência e pela indagação teórica, que articulam teoria e prática educacionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Para Flores e Flores (1998) a concepção artística de ensino definiria a metáfora do professor artista, um profissional que para além de saber conhecimentos técnicos e científicos, utiliza sua intuição, criatividade e improvisação para lidar com situações educativas singulares que fogem à ideia de receitas prontas. Demarcamos que o modelo hermenêutico reflexivo engloba a arte e a criatividade na docência, atrelado à sensibilidade abre margens para pensar em como desenvolver práticas criativas na educação superior (MICHUEL; SOUZA; DECHECHI, 2025; GARCIA, 2021). Esse conhecimento se legitima em projetos de

experimentação democrática no processo de (re)construção das práticas institucionais que são dinâmicas.

É oportuno assinalar que a dimensão da reflexividade, através da noção de *reflexão*, também foi citada na zona de contraste (ver na tabela 1). Sob o enfoque da teoria das representações sociais, sabemos que os sentidos que emergem na zona de contraste anunciam processos de mudança social, isto é, aos poucos esse debate da saída de um modelo tradicional para um reflexivo, começa a ser realizado no exercício do magistério superior.

Assinalamos que o sentido de *pesquisa* foi bastante trazido na compreensão da docência criativa (ver na primeira periferia da tabela 1), isto é, um professor pesquisador é aquele que estuda, pesquisa e cria, atividades fundamentais em seu fazer docente, conforme referenciado na literatura. Vale referir, que o sentido de *recurso*, também foi vinculado à docência criativa, sendo o segundo mais citado na primeira periferia (ver na tabela 1), está associado a essa ideia de fugir de receitas prontas. Alguns exemplos de *recursos* que podem ser pensados na interface com a arte, são as diferentes linguagens artísticas como o cinema, artes plásticas, artes visuais, literatura, desenho, pintura, entre outras, que podem ser utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, independente dos conteúdos a serem trabalhados.

Acerca da questão da pesquisa, sabemos que o modelo hermenêutico-reflexivo, sobre o qual discutimos anteriormente, também abarca o conceito de professor-pesquisador, o qual foi relacionado à figura do artista que cria, na visão de Stenhouse (1975), para quem o professor-pesquisador é sobretudo um criador, assim como um artista, independente da linguagem que estiver produzindo algo. O professor pesquisador identifica problemas de ensino, constrói propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, além disso, observa e analisa os resultados encontrados, bem como corrige percursos a depender das necessidades, ou seja, se vale da flexibilidade. Acerca do conceito, Ludke (2001) assegura:

A questão do professor-pesquisador tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos. Já no trabalho pioneiro de Stenhouse (1975), sobre o desenvolvimento do currículo, ela foi colocada em posição de destaque, pois esse autor, numa bela metáfora, reivindicava para o professor a mesma situação do artista, que ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de criação. Assim também, segundo Stenhouse, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num

laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem (p. 80).

Nesse mesmo entendimento, a noção de *dinâmica*, também foi trazida (na primeira periferia na tabela 1) e está atrelada à compreensão da docência criativa. O uso da arte em sala de aula corrobora para trazer dinamismo ao cotidiano de sala-de-aula, com a saída do estudante passivo para uma postura ativa na construção do conhecimento.

Nesse trabalho, no qual nos debruçamos sobre a docência criativa, a qual está associada à arte, à *pesquisa*, aos *recursos*, ao *dinamismo* e à *reflexão*, também é oportuno realizar um breve resgate histórico para refletir acerca do movimento da arte na educação, que não é um fenômeno novo. O Movimento Educação Através da Arte propôs como princípio, os mesmos postulados da Escola nova europeia e norte-americana, do início do século XX e, adaptou os princípios de Dewey e Read, dentre os quais destacam-se o respeito para com a expressão livre da criança, as brincadeiras de faz-de-conta e a espontaneidade. A educação através da arte, difundida no Brasil, assumiu a base psicológica da pedagogia (BACARIN, 2005).

O conceito de educação como mediação, vem sendo construído ao longo da história da humanidade e Ana Mae Barbosa, que é uma importante referência no campo da arte-educação, cita Vygotsky no tocante à influência do grupo e do meio social no processo de aprendizagem. Do ponto de vista histórico, no século XX, o papel da educação como ensino —
14

passa a ser minimizado para enfatizar os pressupostos socioconstrutivistas, por meio dos quais o docente atua como mediador e a arte tem um papel primordial nesse cenário (MAE BARBOSA, 2009). Percebemos nessa discussão a influência vygotskyana no campo da arte-educação, o que mostra o quão potente é o trabalho do referido autor.

Para Osinski e Oliveira (2019) a arte tem sido trazida com destaque, nos debates contemporâneos sobre a educação, por intermédio de diferentes sentidos dentre esses, atrelada à educação dos sentidos e das sensibilidades, à cultura material da escola, aos projetos educativos de artistas-educadores, à renovação das orientações curriculares ou à formação de professores. Nesse contexto, as relações entre arte e educação têm sido cada vez mais evidenciadas para muito além das práticas escolares, configurando um amplo leque de possibilidades de estudo e intervenção educacional.

A docência criativa também se fundamenta na pesquisa, no uso de diferentes recursos e isso confere dinamismo ao fazer profissional, indo de encontro ao uso de fórmulas prontas e no

seu exercício, a dimensão da reflexão é fundamental, isto é, a docência criativa se constitui como prática sobre a qual o/a docente está sempre pensando de forma crítica, a respeito do seu fazer e das repercussões que geram nas aprendizagens dos/as estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, compreendemos os sentidos atribuídos à docência criativa no magistério superior, que foi vinculada à arte, à pesquisa, à importância do uso de diferentes recursos, ao dinamismo e à reflexão por parte dos docentes. Foram trazidas as contribuições da psicologia no entendimento dessa temática, notadamente a partir da arte, da criatividade e da educação estética desenvolvidas pelo psicólogo Lev Vygotsky. A arte compôs o núcleo central das representações *sociais de docência e criatividade* na perspectiva dos processos de criação docente, sendo assim, revelou-se como ponto de convergência com o referencial vygotskyano.

Sabemos que ainda temos um longo caminho a percorrer, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas educacionais na educação superior, pautadas na arte, porém o fato dela ter sido trazida na compreensão da docência criativa, pelos/as participantes da pesquisa, é muito relevante e mostra que já existe uma sensibilização quanto à importância da arte nesse contexto.

Através desse estudo, visamos fomentar o debate acerca da importância da educação estética no ensino superior, tema que carece de discussões e necessita ser mais estudado, configurando-se como contribuição da psicologia à educação. A educação estética é desenvolvida mediante a adoção da arte em suas mais diferentes expressões: literatura, música, artes visuais, artes plásticas, cinema, entre outras, visando práticas que favoreçam o crescimento e a aprendizagens significativas dos/as estudantes, mediante a mobilização dos sentidos. Nessa modalidade educativa, é importante trabalhar os conhecimentos e conteúdos teóricos e práticos, a partir da dimensão do sensível, ou seja, a construção do conhecimento por intermédio dos sentidos humanos e a reflexão contínua sobre estes.

Tal inovação, certamente, demanda políticas de formação continuada dos docentes no magistério superior, em sua maior parte, muito desenvolvidos nos conhecimentos específicos de suas áreas de formação e, pouco afeitos, às demandas do sensível e dos atributos requeridos pela humanização.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, 117, 127-147, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T4NRbmqpmw7ky3sWhc7NYVb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2026.

BACARIN, L. M. B. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 216 f. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá], 2005. Disponível em: https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2005/2005-ligia_bacarin.pdf. Acesso em: 03 jul. 2026.

CAMARGO, B; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para a análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 23, 513-518, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2026.

CAMARGO, D; BULGAKOV, Y. L. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sóciohistórica. **Psicologia em Estudo**, 13 (3), 467-475, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/vbbWBjZbMMW97sZYZpkpmGv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2026.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

FLORES, M. A.; FLORES, M. O professor: agente de inovação curricular. In: PACHECO, J.A; PARASKEVA, J.M; SILVA, A.M. (Orgs.). Reflexão e Inovação Curricular. **Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares** (pp. 79-99), 1998. Braga: IEP/Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/767ceccd-6805-45ed-bf4a-d64fcf481724/content>. Acesso em: 03 jul. 2026.

GARCIA, J. Currículo e Criatividade na Educação Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, n. 3, p. 678-698, set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/xsk9cpWzhDWLnw7gQqDmD6k/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2026.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores (pp. 31-61). Porto, 1995.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

MAE BARBOSA, A. Mediação cultural é social. In: MAE BARBOSA, A; COUTINHO, R.G. (Orgs.). **Arte educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009, p. 13-22.

MICHUEL, Liliane, A. B; SOUZA, Claudio Alexandre; DECHECHI, Eduardo Cesar. A criatividade na educação superior: perspectivas dos docentes do centro de ciências sociais aplicadas da Unioeste de Foz do Iguaçu. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 84, 2026. DOI: 10.12957/teias.2026.84486. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/84486>. Acesso em: 3 jul. 2026.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, (1961/2012).

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Escala, 2008.

OSINSKI, D. R. B; OLIVEIRA, M. A. T. Apresentação: da educação, da arte, e das suas relações: caminhos pela história. **Educar Em Revista**, 35 (73), 07-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.6433>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FtV45d5qjfpd7xQfFH4xR8c/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2026.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. São Paulo: Papyrus, 2011.

TÓLSTOI, L. **O que é a arte?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

TRINDADE, Z. A; SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, A. M. O (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011, p.101-121. 17

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, 14 (42), 327-342, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DSo>. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2026.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, 17-18, 81-103, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100000>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acesso em: 02 jul. 2026.

VYGOTSKY, L. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 1990.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. Tradução Priscila Marques. São Paulo: Mireveja, 2025.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANELLA, A. et al. Concepções de criatividade. Movimentos em um contexto de escolarização formal. **Psicologia em Estudo**, 8(1), 143-150, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100017>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/vSrZMtQs5yDQYkH99gPjSCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2026.

WACHELQUE J; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 27(4), 521-526, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-3772201100040000>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2026.